**Оглавление**

Введение

Глава 1. Теоретические основы исследования образного мышления

* 1. Понятие о мышлении
	2. Виды мышления

Глава 2. Сущность, структура и механизмы образного мыш­ления

2.1. Понятие об образе

2.2. Теоретические аспекты развития интеллектуальных способностей младших школьников

Глава 3. Экспериментальное исследование уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления младших школьников

3.1. Цели и задачи исследования

3.2. Методика исследования

3.3. Результаты исследования

3.4. Анализ результатов исследования

Заключение

Библиография

Приложение

**Введение**

Совсем недавно образовательная система ориентировала учителя на то, чтобы ребенок овладел определенной суммой знаний по его предмету. Теперь мы спрашиваем себя: а действительно ли эту задачу должен решать педагог? Люди, претворяющие в жизнь принципы гуманистической педагогики, считают, что гораздо важнее создать среду учения, которая была бы наиболее благоприятной для развития способностей ребенка.

Еще Г.К. Лихтенберг писал: «Когда людей станут учить не тому, что они должны думать, а тому, как они должны думать, исчезнут всякие недоразумения». Развивать ребенка через изучаемый материал – вот цель. Развивать способность к анализу, синтезу, умению перекодировать информацию, работать с литературой, находить нестандартные решения, уметь общаться с людьми, формулировать вопросы, планировать свою деятельность, анализировать удачи и промахи, то есть научить работать осмысленно.

Кант сказал, что истина человеку недоступна. Это касалось логики. Но что нам может дать в этом вопросе образное мышление?

Логика явилась революцией для человеческого сознания. Она подняла его на уровень сознательного человека и явилась катализатором дальнейшего развития личности и преобразования внешней природы. За логическим мышлением следует мышление образное. Оно уже постепенно проникает в сознание людей, но пока в очень незначительных размерах. Это сознание пробудилось благодаря системе общественного устройства, при которой человек предоставлен сам себе, а не находящийся под постоянным физическим или идеологическим гнетом других, – демократией. Раньше эти зачатки находились лишь у мыслителей, философов, художников и писателей, в большинстве своем имеющих титулованное происхождение (хотя, конечно, и не без исключений). Именно благодаря распространению образного мышления произошел технологический скачок вперед, произошли научно-техническая и информационная революции.

Образное мышление не есть данность от рождения. Как всякий психический процесс, оно нуждается в развитии и корректировке. Согласно психологическим исследованиям, структура образного мышления представляет собой пересечение пяти основных подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической, композиционной. Указанные подструктуры мышления существуют неавтономно, а пересекаются. Поэтому возникает заманчивая идея так развивать образное мышление детей, чтобы не «ломать» его структуру, а максимально использовать ее в процессе обучения, сделав последнее гуманизированным.

**Цель** курсовой работы: выявить уровень развития образного мышления младшего школьника и его проявления в процессе обучения.

**Задачи:**

1. Изучить литературу по данной теме
2. Подобрать адекватные методы изучения темы
3. С помощью отобранных методов выявить уровень развития образного мышления младшего школьника.

**Объект исследования**: развитие образного мышления у учащихся 2 класса средней школы №1025.

**Метод**: тестирование.

**Глава 1. Теоретические основы исследования образного мышления**

* 1. **Понятие о мышлении**

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления – расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления – раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Известно, что человек, выросший в полной изоляции от человеческой культуры, так никогда и не сможет научиться правильному, с нашей точки зрения, мышлению. Именно таким является мальчик Виктор, выросший в джунглях и описанный Ж. Годфруа. Таким образом, навыки и способы мышления развиваются у человека в онтогенезе при воздействии среды — человеческого общества.

А как исторически изменялись формы мышления человека, закрепленные культурой общества? Это изменение связано с общей культурной эволюцией. Например, исчисление у культурно-отсталых народов неразрывно связано с практическими нуждами и не мыслится в отрыве от предмета исчисления. На просьбу сосчитать следует вопрос: «Что считать?» Так, медведей можно считать только до 6, так как «никому не доводилось убить больше на охоте». Так же обстоит дело и с другими абстрактными понятиями. Таким образом, мышление в слаборазвитых обществах носит «прелогический» характер.

С развитием общества мышление эволюционирует и все более переходит к обобщенному, теоретическому уровню, к понятиям. Появляются и развиваются абстракции числа, пространства и времени. Так же как развитие технического потенциала общества приводит к оперированию физическими явлениями, не поддающимися восприятию нашими органами чувств, и мышление переходит к оперированию понятиями, не имеющими не только чувственных, но и вообще каких-либо представлений. Хорошим примером для иллюстрации этого являются многие понятия современной ядерной физики.

**1.2.** **Виды мышления**

Мышление человека включает в себя мыслительные операции различных видов и уровней. Прежде всего, весьма различным может быть их познавательное значение. Так, очевидно, неравноценны в познавательном отношении элементарный мыслительный акт, посредством которого ребенок разрешает встающие перед ним затруднения, и система мыслительных операций, посредством которой ученый разрешает научную проблему о закономерностях протекания каких-либо сложных процессов. Можно, таким образом, различать разные уровни мысли в зависимости от того, насколько высок уровень ее обобщений, насколько глубоко вместе с тем она переходит от явления к сущности, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению. Такими разными уровнями мышления являются наглядное мышление в его элементарных формах и мышление отвлеченное, теоретическое.

Вид мышления, который осуществляется на основе преобразований образов восприятия в образы-представления, дальнейшего изменения, преобразования и обобщения предметного содержания представлений, формирующих отражение реальности в образно-концептуальной форме.

При наглядно-образном мышлении преобразование наглядных условий мыслительных действий состоит прежде всего в переводе их перцептивного содержания на «язык» семантических признаков, на язык значений**.**

Образное мышление представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или субъекта на данный момент времени не существует. Мышление человека (в своих низших формах оно имеется у животных) также можно понимать как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

Отличие мышления от остальных психологических процессов познания состоит в том, что оно всегда связано с активным изменением условий, в которых человек находится. Мышление всегда направлено на решение какой-либо задачи. В процессе мышления производится целенаправленное и целесообразное преобразование действительности.

Мышление – это особого рода умственная и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций преобразовательного и познавательного (ориентировочно-исследовательского) характера. В психологии выделяют и исследуют теоретическую, практическую и ряд промежуточных видов деятельности, содержащих в себе и те и другие операции. Мышление подразделяется на теоретическое и практическое. В свою очередь теоретическое может быть понятийным и образным, а практическое – наглядно-образным и наглядно-действенным.

Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи непосредственно не обращается к опытному изучению действительности, не получает сам необходимые для мышления эмпирические факты, не предпринимает практических действий, направленных на реальное преобразование действительности. Он обсуждает и ищет решение задачи с самого начала и до самого конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, выраженными в понятиях, суждениях, умозаключениях.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а представления и образы. Они или непосредственно формируются в ходе восприятия действительности, или извлекаются из памяти. В ходе решения задачи эти образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в новой ситуации мог непосредственно увидеть решение интересующей его задачи. Образное мышление представляет собой такой вид умственной деятельности, который чаще всего встречается в работе писателей, художников, артистов.

Оба рассмотренных вида мышления – теоретическое понятийное и образное – в действительности сосуществуют, но выражены в разной степени. Они хорошо дополняют друг друга, так как раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретическое понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное обобщенное отражение действительности; теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле.

Отличительная особенность следующего вида мышления – наглядно-образного – состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти). Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых – среди людей, занятых практической работой. Этот вид мышления широко развит у руководителей разного ранга и уровня, у людей, так называемых «операторных профессий», у всех тех, кому часто приходится принимать решения о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно с ними не взаимодействуя.

Наконец, последний из обозначенных нами видов мышления – это наглядно-действенное. Его особенность заключается в том, что сам процесс подобного мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком, с реальными предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей массовых рабочих профессий, занимающихся реальным производительным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Разница между теоретическим и практическим видами мышления, по мнению Б.М.Теплова, состоит в том, что «они по-разному связаны с практикой... Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач... тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей».

И теоретическое, и практическое мышление, в конечном счете, связано с практикой, но в случае практического мышления эта связь имеет более прямой непосредственный характер. Практический ум, как правило, на каждом шагу нацелен на решение практической задачи, и его выводы непосредственно, проверяются практикой здесь и теперь. Теоретический же ум выступает как опосредованный: он проверяется на практике лишь в конечных результатах его работы.

Все перечисленные виды мышления могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу.

**Глава 2. Сущность, структура и механизмы образного мыш­ления**

**2.1. Понятие об образе**

Образ является одной из фундаментальных и массовых проявлений психического. Это логическое ядро определения категории «сознание», основной компонент в его структуре (А.Н. Леонтьев). Категория образа неотделима от категорий субъект, мотив, действие, переживание, интеракция, ситуация. Образ является восходящей ступенью от сигнала к миропостижению (А.В. Петровский, В.А. Петровский). Категория образа может быть конкретизирована в таких понятиях как восприятие, представление, воображение, память, мышление и др. (Л.Б. Ительсон). Образ рассматривается как часть внешнего и внутреннего мира, культуры, языка (Е.Ф. Василюк). Целостный образ предмета или явления (мыслеобраз) отличается разнообразными характеристиками, которые выводят исследователей за рамки одной науки (психологии, физики и др.) Образы взаимодействуют с их носителем, вызывая те или иные поступки или изменения в жизни человека (К. Прибрам; Р. Сперри; В. Вульф). В процессе работы над образом проявляется неповторимое индивидуальное своеобразие каждой личности (И.С. Якиманская).

В настоящее время в науке нет единого подхода к пониманию природы, структуры, классификации, механизмов возникновения образов, научно обоснованных технологий создания образов, оперирования ими, управления образными явлениями. Сложная мозаика образов в структуре сознания показывает, насколько важной является задача целенаправленного обучения работе с образом, в результате чего обогатится психическое развитие личности.

Мышление в образах представляет собой сложный психический процесс преобразования чувственной информации. В нем представлены результаты непосредственного чувственного восприятия реального мира, их понятийная обработка и мысленное преобразование. В ходе этого процесса образы произвольно актуализируются на основе заданного наглядного материала, видоизменяются под влиянием различных условий, свободно преобразуются, создаются новые, существенно отличные от исходных.

Процесс образного мышления привлекает исследователей и ученых, Во многих: случаях мышление анализируется с точки зрения определенных психологических подходов (Л.Б. Ительсон, Н.В. Маслова, Н.В. Рождественская. И.С. Якиманская). Анализ литературы позволяет прийти к заключению, что важным аспектом мышления является его связь с эмоциональной сферой, чувствами человека, создающими благоприятные условия для развития образного мышления. Анализ механизмов функционирования образного мышления показывает, что умение работать с образами (создавать их, оперировать ими) придает всему процессу усвоения знаний личностно значимый характер. Постоянная опора на образ делает усваиваемые знания эмоционально насыщенными, активизирует творческие стороны личности, воображение. Образное восприятие мира отличается подвижностью, динамичностью, ассоциативностью. Чем больше каналов восприятия задействовано, чем больше связей и отношений включено в содержание образа, тем полнее образ, тем больше возможностей его использования. В психологии мало изучены разновидности образного мышления, формирующиеся под влиянием разных систем знаний, методов познания, условия развития образного мышления, роль образного мышления в формировании понятий.

В рамках данной работы образное мышление понимается как процесс работы мысли с внешними и внутренними системами человека, оперирование мысленными, динамическими знаками, моделями, образами и создание новых (знаков, моделей, образов), адресованных самому себе и окружающим с целью взаимодействия и постепенного изменения внешнего мира, а также самоизменения человека.

Л.Б, Ительсон отмечает, что *механизмы образного мышления имеют трехзвенный характер:*

1) определенный стимул-раздражитель (внешний, внутренний, символический);

2) рединтеграция (активизация всей системы связанных с ним в прошлом возбуждений);

3) вычленение, дезинтеграция. Вся цепь возникающих ассоциативных образов подчиняется определенному принципу.

Один из главных механизмов в работе образного мышления – ассоциативная игра (Н.В. Рождественская). По мере обретения жизненного опыта у ребенка выстраивается своя система ассоциаций по сходству, по смежности, по контрасту. Чувства, знания, культура рождают определенную систему ассоциаций, где представления и понятия сплетены в сложную живую сеть, постоянно питающую творческую мысль.

**2.2. Теоретические аспекты развития интеллектуальных способностей младших школьников**

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным интеллектуальным развитием. В данный период происходит интеллектуализация всех психических процессов и осознание ребенком собственных изменений, которые происходят в ходе учебной деятельности. Наиболее существенные изменения происходят, как считал Л.С. Выготский, в сфере мышления. Развитие мышления становится доминирующей функцией в развитии личности младших школьников, определяющей работу всех других функций сознания.

В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются и становятся произвольными. Мышление младшего школьника характеризуется активным поиском связей и отношений между разными событиями, явлениями, вещами, предметами. Оно заметно отличается от мышления дошкольников. Для дошкольников характерна непроизвольность, малая управляемость, они чаще задумываются над тем, что им интересно.

А младшим школьникам, которым в результате обучения в школе необходимо регулярно выполнять задания, дано научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда нужно, а не тогда, когда нравится. При обучении в начальных классах у детей формируется осознанность, критичность мышления. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются варианты решения, дети учатся обосновывать, доказывать, рассказывать свои суждения.

Младшие школьники регулярно ставятся в ситуации, когда им нужно рассуждать, сопоставлять разные умозаключения, отсюда и третий вид мышления – словесно-логический, более высокий по сравнению с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением детей дошкольного возраста.

В начальной школе формируются такие приемы логического мышления, как сравнение, связанное с выделением общего и различного, анализ, связанный с выделением и словесным обозначением разных свойств и признаков, обобщение, связанное с отвлечением от несущественных особенностей и объединением на основе существенных. По мере обучения в школе мышление детей становиться более произвольным, более программируемым, т.е. словесно-логическим.

Конечно, и другие виды мышления развиваются дальше в этом возрасте, но основная нагрузка падает на формирование приемов рассуждения и умозаключения. Вместе с тем известно, что мышление у детей одного и того же возраста достаточно разное. Одни дети легче решают задачи практического характера, когда требуется использовать приемы наглядно-действенного мышления, например, задачи, связанные с конструированием и изготовлением на уроках труда. Другим легче даются задания, связанные с необходимостью воображать и представлять какие-либо события или какие-нибудь состояния предметов и явлений, например, при написании изложений, подготовке рассказа по картинке и т.п. Третья группа детей легче рассуждает, строит условные суждения и умозаключения, что позволяет им более успешно, чем остальным детям, решать математические задачи, выводить общие правила и использовать их в конкретных случаях.

Встречаются такие дети, которым трудно и мыслить практически, и оперировать образами, и рассуждать, и такие, которым все это делать легко. Различия в мышлении детей требуют индивидуализации подбора заданий, упражнений, выполняемых в процессе познавательной деятельности, учета их специфики и направленности на развитие той или иной функции мышления.

Систематизация, накопление и апробация подобных заданий в определенной логической последовательности, их интеграция и направленность на выполнение задач развития интеллектуальных способностей, создание среды, позволяющей школьнику осознавать не только систему предложенных ему рассуждений, но и свой собственный процесс мышления, формирование социального интеллекта задачи, над которыми работает автор опыта.

Факторами успешности можно считать наличие комплекса упражнений по развитию восприятия, памяти, внимания, мышления и освоенные автором методические приемы их реализации в процессе совместной деятельности учителя и ученика. Эффективность уровня развития мышления ребенка определяется по следующим общим критериям.

Если ребенок успешно выполняет и легкие, и сложные задачи в рамках соответствующего вида мышления и даже может помочь другим детям в решении легких задач, объясняя причины допускаемых ошибок, а также может придумывать сам легкие задачи, то в этом случае считается, что у него третий уровень развития соответствующего вида мышления.

Если ребенок успешно справляется со сложными задачами, то в этом случае, с одной стороны, следует ставить перед ним еще более сложные задачи, а с другой стороны, следует ставить перед ним задания на составление сначала легких задач решаемого типа, а затем и сложных. Это способствует созданию условий для развития у ребенка полноценного творческого мышления.

Таким образом, поскольку каждый раз, помогая ребенку, мы ставим разные задачи (перевести его с первого уровня развития в соответствующем виде мышления на второй, со второго на третий, с третьего еще выше), то должны быть разными и подходы, и приемы, и средства (упражнения, задания, тренинги и т. п.) в реализации этой помощи, которая может быть эффективной и на уроке, и в организации внеурочной деятельности (ГПД, внеклассные мероприятия, праздники).

**Глава 3. Экспериментальное исследование уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления младших школьников**

Диагностика, как специфический вид педагогической деятельности. выступает непременным условием эффективности воспитательного процесса. Это настоящее искусство – найти в ученике то, что скрыто от других. С помощью диагностических методик учитель может с большей уверенностью подойти к коррекционной работе, к исправлению обнаруженных пробелов и недочетов, играя роль обратной связи, как важного компонента процесса обучения. Диагностика уровня развития образного мышления младших школьников на базе средней общеобразовательной школы №1025 во 2 классе (1 – 4). Методики взяты из книги Немова Р. С. «Психология», 3 том.

**3.1. Цели и задачи исследования**

На основании многочисленных исследований (А. Валлон, Ж. Пиаже, ГШ. Блонский, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В Запорожец, А.Н. Леонтьев., B.C. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Л.С. Сахарнов и др.) установлено, что наиболее сензитивным в отношении развития образного мышления и нравственно-эстетических представлений является младший школьный возраст, когда формируются основы личности ребенка.

С учетом этого был сделан выбор темы исследования, проблема которого заключается в определении уровня развития образного мышления младших школьников. Решение этой проблемы составляет цель исследования.

В соответствии с целью исследования поставлены следующие задачи:

- Провести диагностику уровня развития образного мышления;

- Проанализировать полученные данные и оценить возможность влияния педагога на развитие образного мышления школьников.

**3.2. Методика исследования**

*Методика 1. «Кубик Рубика»*

Эта методика предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления.

Пользуясь известным кубиком Рубика, ребенку задают разные по степени сложности практические задачи на работу с ним и предлагают их решить в условиях дефицита времени.

В методику входят девять заданий, вслед за которыми в скобках указано количество баллов, которое получает ребенок, решив данную задачу за 1 минуту. Всего на эксперимент отводится 9 минут. Переходя от решения одной задачи к другой, каждый раз необходимо изменять цвета собираемых граней кубика Рубика.

Задание 1. На любой грани кубика собрать столбец или строку из трех квадратов одного цвета. (0,3 балла).

Задание 2. На любой грани кубика собрать два столбца или две строки из квадратов одного и того же цвета. (0,5 балла)

Задание 3. Собрать полностью одну грань кубика из квадратов одного и того же цвета, т. е. полный одноцветный квадрат, включающий в себя малых квадратиков. (0,7 балла)

Задание 4. Собрать полностью одну грань определенного цвета и к ней еще одну строку или один столбец из трех малых квадратиков на другой грани кубика. (0,9 балла)

Задание 5. Собрать полностью одну грань кубика и в дополнение к ней еще два столбца или две строки того же самого цвета на какой-либо другой грани кубика. (1,1 балла)

Задание 6. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета. (1,3 балла)

Задание 7. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета и, кроме того, один столбец или одну строку того же самого цвета на третьей грани кубика. (1,5 балла)

Задание 8. Собрать полностью две грани кубика и к ним еще две строки или два столбца такого же цвета натретьей грани кубика. (1,7 балла)

Задание 9. Собрать полностью все три грани кубика одного и того же цвета. (2,0 балла)

*Методика 2. Прогрессивные матрицы Равена*

Эта методика предназначается для оценивания наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена.

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл.

Правильные, решения всех десяти матриц следующие (первая из приводимых ниже пар цифр указывает на номер матрицы, а вторая – на правильный ответ: 1–7, 2–6, 3–6, 4–1, 5–2, 6–5, 7–6, 8–1, 9–3, 10–5.

**3.3. Результаты исследования**

Результаты исследования, проведенного по методике «Кубик Рубика» представлены в таблице №1:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Ф. И. учащегося** | **Задание** | **Общий результат (балл)** | **Уровень развития наглядно-дей ственного мышления** |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
| 1 | Пиунов Андрей | + | + | + | + | + | + | + | - | - | 6,3 | высокий |
| 2 | Зубов Андрей | + | + | + | + | + | - | - | - | - | 3,5 | средний |
| 3 | Паршина Ирина | + | + | + | + | + | - | - | - | - | 3,5 | средний |
| 4 | Бабаков Дима | + | + | + | + | - | - | - | - | - | 2,4 | средний |
| 5 | Еремин Павел | + | + | + | - | - | - | - | - | - | 1,5 | средний |
| 6 | Богданов Денис | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 8 | высокий |
| 7 | Тихомиров Денис | + | + | + | + | + | - | - | - | - | 3,5 | средний |
| 8 | Егоров Александр | + | + | - | - | - | - | - | - | - | 0,8 | низкий |
| 9 | Каширин Саша | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 8 | высокий |
| 10 | Курбанов Шариф | + | + | - | - | - | - | - | - | - | 0,8 | низкий |

 Оценка результатов работы с этой методикой производилась следующим способом:

 10 баллов – очень высокий уровень,

 4,8 – 8,0 баллов – высокий уровень,

 1,5 – 3,5 баллов – средний уровень,

 0,8 баллов – низкий уровень.

 Из таблицы видно, что большая часть детей (5 человек) имеет средний уровень наглядно-действенного мышления, 3 человека имеет высокий уровень развития и 2 человека – низкий уровень.

Результаты исследования по методике «Матрицы Равенна» представлены в таблице №2.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Ф. И. учащегося** | **Задание** | **Правильно решенных задач (баллы)** |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
| 1 | Пиунов Андрей | + | + | - | - | + | + | - | + | + | - | 6 |
| 2 | Зубов Андрей | + | - | - | - | + | + | + | + | - | - | 5 |
| 3 | Паршина Ирина | - | + | + | + | - | - | + | + | + | - | 6 |
| 4 | Бабаков Дима | + | - | + | - | + | + | - | + | - | + | 6 |
| 5 | Еремин Павел | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | 5 |
| 6 | Богданов Денис | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | 9 |
| 7 | Тихомиров Денис | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + | 8 |
| 8 | Егоров Александр | + | - | - | - | + | - | - | + | - | - | 3 |
| 9 | Каширин Саша | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + | 8 |
| 10 | Курбанов Шариф | - | + | - | - | - | + | + | - | - | - | 3 |

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий;

8 – 9 баллов – высокий;

4 – 7 баллов – средний;

2 – 3 балла – низкий;

0 – 1 балл – очень низкий.

Как видно из таблицы 3 ребенка имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления, 5 детей – средний уровень развития и 2 ребенка – низкий уровень развития.

**3.4. Анализ результатов исследования**

Как показывают результаты исследования, уровень образного мышления у испытуемых недостаточно высок.

Так, например, о недостаточно высоком уровне развития наглядно-образного мышления у обследуемых детей говорят результаты анализа данных по матрицам Равена и работы с кубиком Рубика, которые выполнено ниже возрастных нормативов.

Учитывая, что образное мышление играет важную роль, педагогу необходимо обратить пристальное внимание на этот факт. По нашему мнению, следует выстраивать деятельность учащихся на уроках таким образом, чтобы стимулировать развитие образного мышления школьников.

**Заключение**

На наш взгляд, методика обучения по всем предметам в младших классах должна быть направлена на развитие мультисенсорных интеграций, а потому на уроках должны использоваться игровые моменты с максимальным включением сенсорики ребенка в процесс познавательной деятельности, что приведет к активизации развития образного компонента мыслительной деятельности. Мы считаем, что обучение, предусматривающее одновременно и активизацию образного компонента мыслительной деятельности, и развитие сенсорики, не только окажет стимулирующее воздействие на развитие вербального мышления, но и будет способствовать развитию творческого мышления, формировать индивидуальные особенности ребенка, пробуждать интеллектуальные эмоции.

**Библиография**

1. Абдулин О. А. Педагогика. М.: Просвещение, 1983.
2. Болотина Л. Р. Развитие мышления учащихся // Начальная школа – 1994 – №11
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста: для школьных психологов. Томск, 1993.
4. В.П. Сергеева. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования. Москва, 2002.
5. Гаврилычева Г. Ф. В начале было детство // Начальная школа. –1999, – №1.
6. Галанжина Е. С. На пороге нового мышления. // Три ключа. Педагогический вестник. Вып. 3. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999.
7. Галанжина E.С. Некоторые аспекты развития образного мышления младших школьников. // Искусство в начальной школе: опыт, проблемы, перспективы. – Курск, 2001.
8. Гуревич К.М. Что такое психологическая диагностика. М., 1985.
9. Коломинский Я. Л. Человек: психология. М.:1986.
10. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. М.: Линка-пресс, 1998.
11. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1985.
12. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. М. 1998 г.
13. Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.
14. Рогов И.С. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - Москва: ВЛАДОС, 1996.
15. С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб., 1998.
16. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
17. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М. 1992.
18. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М., Просвещение, 1987.
19. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. М.: 1991.
20. Шардаков В. С. Мышление школьников. М.: Просвещение, 1963.